

LA PROFESSIONNALISATION DES ÉTUDIANTS DES HAUTES ÉCOLES : UN RÉPERTOIRE DE DISPOSITIFS PROFESSIONNALISANTS ET DES DÉMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

*Léopold Paquay***, *Jacqueline Beckers**,
*Caroline Scheepers**, *Michel Coupremagne***,
*Anny Closset****, *Jean Foucart****,
*Dominique Lemenu****, *Eric Theunssens****

* Université de Liège
** Université catholique de Louvain
*** Hautes écoles (co-chercheurs)

INTRODUCTION

Le présent article s'inscrit dans le prolongement direct d'un article publié précédemment : *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif ?* (Beckers, Paquay & coll., 2002). Nous ferons donc des renvois fréquents à ce texte. Celui-ci visait à présenter un outil susceptible d'aider les formateurs et/ou chercheurs à décrire et à analyser un dispositif qui se veut professionnalisant. Cet outil a sous-tendu l'élaboration progressive d'un répertoire de dispositifs professionnalisants.

Dans la présente publication, nous proposons une tentative d'analyse de ce répertoire. Dans un premier temps, nous dégagerons quelques lignes de force transversales de ces vingt textes. Dans un second temps, nous illustrerons à travers ces multiples exemples les divers « leviers » favorisant la construction de compétences et de l'identité professionnelles. Dans un troisième temps, nous ferons état des démarches d'accompagnement que nous avons menées à propos de quatre dispositifs¹.

1. LE RÉPERTOIRE DE DISPOSITIFS PROFESSIONNALISANTS : REGARDS CROISÉS

Le répertoire que nous avons constitué compte vingt dispositifs, six relevant du domaine éducatif (enseignants et éducateurs), huit du domaine paramédical (logopèdes, infirmières, diététiciens) et six du domaine social (assistants sociaux)². Il nous a paru intéressant d'appréhender l'ensemble des textes ainsi recueillis afin de

¹ « Le projet (carnet) d'apprentissage », formation des infirmières - « La supervision », formation des assistants sociaux - « Le dossier de l'enseignant », formation des enseignants - « Méthodologie des tests de la voix », formation des logopèdes.

² Ce répertoire de dispositifs sera disponible sur le site www.enseignement.be (publications)

les faire dialoguer entre eux. Sous l'apparente diversité qui semble caractériser les dispositifs, tant du point de vue contextuel que méthodologique, des points de convergence peuvent-ils être mis au jour ? Comment se décline la professionnalisation dans des institutions de formation différentes, s'adressant à des publics différents ? Comment se construisent les compétences et les composantes identitaires professionnelles dans les formations que nous avons ciblées ? Les textes que nous avons conçus durant ces deux années de recherche sont-ils porteurs de contradictions, de visions divergentes quant à la professionnalisation ou témoignent-ils de préoccupations, de démarches, de constats somme toute similaires ?

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à la relecture exhaustive des textes dans leur version finale, ces textes ayant été examinés sous différents angles. Ainsi, plusieurs problématiques ont retenu notre attention, qu'il s'agisse d'aspects purement contextuels (particularités des étudiants et des formateurs, ampleur et historique du dispositif) ou d'éléments jugés professionnalisants. Dans cette seconde perspective, nous ferons d'abord état des dispositifs qui semblent accorder une place explicite au développement des composantes identitaires. Si tous les dispositifs qui sont relatés dans le répertoire contribuent à la construction d'une identité professionnelle forte et positive, certains paraissent s'y attacher davantage que d'autres. Nous serons dans un second temps attentifs aux activités de production et de verbalisation qui sont exigées des étudiants. Par ailleurs, si certains dispositifs semblent placer réellement les étudiants dans des contextes d'action signifiants, d'autres « ne font que » prendre en compte ces contextes, la distance avec la réalité professionnelle semblant plus grande. Les interactions qui se nouent entre les étudiants, les ressources qui leur sont offertes ou les démarches de conceptualisation qu'ils sont amenés à élaborer, autant de dimensions qui retiendront notre attention. L'évaluation des compétences constitue en outre un paramètre particulièrement riche, nous nous y attarderons largement. Enfin, nous terminerons notre analyse par l'évocation des cours magistraux tels qu'ils sont insérés dans les dispositifs professionnalisants que nous avons recensés.

1.1. Les étudiants en voie de professionnalisation

D'évidence, la *taille des groupes* auxquels s'adressent les dispositifs diffère sensiblement. Si certains cours réunissent six étudiants, les GAP³ ou les ateliers d'écriture par exemple, la plupart sont destinés à des groupes assez importants, allant de septante à cent étudiants, chez les assistants sociaux, les enseignants, les logopèdes ou les infirmières. Un préjugé fréquemment répandu associe dispositif professionnalisant et groupe-classe réduit. L'examen des dispositifs inclus dans le répertoire⁴ tend à démontrer que des démarches professionnalisantes peuvent s'accommoder, moyennant quelques ajustements, d'un auditoire parfois fort important. Nous étudierons ci-après le type d'interactions qui peuvent se mettre en place dans ces classes particulièrement peuplées.

Notre recherche porte sur des dispositifs en *formation initiale*. Un public semble néanmoins se singulariser par rapport aux autres, il s'agit des étudiants en logopédie. En effet, cette population se caractérise par le fait que la majorité des étudiants sont de sexe féminin, de nationalité française mais surtout, beaucoup sont titulaires d'un diplôme antérieur d'un niveau bac plus trois. Leur formation dans la Haute École s'inscrit donc dans une visée quelque peu différente, elle pourrait s'assimiler à une forme de perfectionnement, caractéristique qui ne semble pas se retrouver dans les autres populations envisagées, clairement inscrites dans ce que d'aucuns appellent une « pré-professionnalisation en milieu institutionnel ».

1.2. Les metteurs en scène de la professionnalisation

Un premier fait saute aux yeux : la majorité des dispositifs étudiés sont le fruit d'une *collaboration* étroite entre deux ou plusieurs formateurs. Seuls six cours⁵ sont pris en charge par un seul formateur. Certaines collaborations prennent un tour un peu particulier. Ainsi, les ateliers consacrés à l'écriture réflexive chez les enseignants ont été conçus dans le cadre du partenariat mis en place entre la Haute École Charlemagne et

³ GAP = Groupe d'Analyse de la Parole

⁴ Même si le répertoire ne prétend nullement, cela va de soi, à une quelconque représentativité ou exhaustivité...

⁵ Les cours de philosophie destinés aux infirmières, aux enseignants et aux assistants sociaux, le cours de méthodologie des tests de la parole pour les logopèdes, le cours d'éducation aux médias chez les enseignants et le cours de méthodologie du travail social chez les assistants sociaux.

l'Université de Liège à la suite de la présente recherche. Pourquoi ne pas reproduire ultérieurement un duo similaire qui pourrait associer un pédagogue et un didacticien du français ? Pour les GAP, la présence d'un psychologue-superviseur de stage est jugée nécessaire au bon fonctionnement des ateliers. Une collaboration plus institutionnalisée se met en place en ce qui concerne les AFP qui réunissent dans le cas présent des maîtres assistants en langues, des maîtres assistants chargés de la formation pédagogique et un maître de formation pratique.

Quant au *parcours* des formateurs, il est éminemment variable. Il nous semble qu'il faille réserver un sort particulier à ceux qui sont titulaires eux-mêmes du diplôme pour lequel ils préparent les étudiants, ceux qui ont exercé la profession visée par la formation dans laquelle ils sont impliqués... Une hypothèse, non vérifiée, est que leur image du métier et la façon dont ils conçoivent les cours peuvent différer par rapport à un autre formateur. Ainsi, les auteurs des GAP n'ont jamais été éducateurs et ont avoué avoir procédé à une longue enquête afin de déterminer plus finement les tâches et les rôles habituellement dévolus aux éducateurs. En revanche, Eric Theunssens ou Alain Hertay déclarent que la planification du dispositif s'ancre profondément dans leur formation et leur expérience professionnelle antérieures.

1.3. Des dispositifs micro ou macro ?

Une tâche délicate consiste à évaluer l'*ampleur* des dispositifs. Peuvent-ils être qualifiés de micro- ou de macro-dispositifs ? En fonction de quels critères ? Le nombre d'heures attribuées au dispositif ? Le type de collaboration noué entre différents formateurs ? Leur insertion institutionnelle ?... Ainsi, les groupes de parole mis en place dans la formation d'infirmières comptabilisent au maximum trois séances d'une heure trente, échelonnées sur les trois années. Pourtant, il semble bien que les étudiants considèrent cette expérience, très ponctuelle, comme étant particulièrement marquante et décisive. Autre exemple, le cours consacré aux thérapies intra-veineuses est lui-même inséré dans un cours plus important, celui des soins infirmiers. En outre, et cela fera l'objet du point suivant, la toute grande majorité des dispositifs traités sont extrêmement récents, ce qui, selon les dires de certains de leurs auteurs, explique leur caractère localisé.

Il semble plus facile de trancher pour certains cours, comme la supervision chez les assistants sociaux, dont la fonction est d'assurer l'articulation entre les cours « théoriques » (sociologie, économie, psychologie, philosophie), les cours méthodologiques (méthodologie du travail social...) et la pratique de stage. Il en va de même pour les *Ateliers de Formation Professionnelle* (AFP) qui mobilisent un grand nombre de formateurs, aux compétences variées, et qui comportent un volume horaire non négligeable. Que dire des cours de philosophie, des ateliers d'écriture, du cours d'éducation aux médias, pour ne citer qu'eux ? Certains d'entre eux sont en prise directe avec les stages pratiques ou les stages d'observation et à ce titre, comment les caractériser ? Nous préférons donc ne pas donner de réponse définitive à cette question, trop de paramètres entrant en jeu.

1.4. L'historique des dispositifs

Nous l'avons dit précédemment, seuls trois dispositifs sont mis en place depuis plusieurs années, il s'agit des GAP chez les éducateurs, des groupes de parole et du carnet d'apprentissage chez les infirmières. Cependant, tous les auteurs de ces dispositifs insistent fortement sur la multiplicité des aménagements qui ont été introduits depuis les premières expérimentations en classe. Tous les autres dispositifs sont extrêmement récents, ce qui explique notamment la difficulté qu'éprouvent leurs concepteurs à tenter de les évaluer et, partant, le caractère souvent lacunaire de la rubrique « observations » dans le répertoire. Il faut également le souligner, bon nombre de dispositifs ont été initiés à la suite de réformes institutionnelles, c'est notamment le cas pour la plupart des dispositifs de la catégorie pédagogique.

1.5. Le développement des composantes identitaires

Si tous les dispositifs semblent concourir à développer des composantes identitaires, chacun d'eux se caractérise par des visées ou des procédures nettement différentes. Ainsi, les *activités d'intégration et de construction de l'identité professionnelle* (AICIP) chez les enseignants se focalisent sur quatre facettes différentes de la fonction enseignante, le volet personnel et relationnel, le volet organisationnel, le volet institutionnel et enfin le volet contextuel. Les GAP ambitionnent plutôt de développer chez les futurs éducateurs une pratique réflexive et une distanciation par rapport à l'action. Quant aux ateliers d'écriture réflexive, bon

nombre de consignes d'écriture portent explicitement sur des aspects identitaires, qu'il s'agisse de faire le point sur ses compétences, de recourir au langage métaphorique et photographique pour exprimer son point de vue actuel sur l'école ou de rédiger une storyline. Le cours d'éducation aux médias chez les enseignants, comme les stages d'observation en logopédie, de même que la supervision chez les assistants sociaux, permettent d'identifier et d'anticiper les tâches et les rôles dévolus à la future profession. Concernant les groupes de parole chez les infirmières, l'étudiant apprend comment il entre en relation avec un patient gravement atteint, il apprend beaucoup sur ses émotions et la façon dont il les exprime. Il se pose des questions telles que « Qui suis-je ? Qui suis-je comme soignant ? ». L'auteur du texte souligne que ce type de dispositif prépare les étudiants à l'engagement professionnel par l'expression de ses difficultés, de ses peurs... Chacun est invité à parler en 'Je'. Par l'élaboration de leur carnet (projet) d'apprentissage, les futures infirmières conçoivent pas à pas leur projet professionnel, lequel fait évidemment partie intégrante de la construction de leur identité. Chez les futurs diététiciens, les jeux de rôles tentent de simuler au plus près la situation d'un entretien avec un patient. L'étudiant qui joue le rôle du diététicien porte une blouse blanche, reçoit l'étudiant dans un bureau, l'entretien est filmé puis décomposé et analysé minutieusement par le groupe-classe, du point de vue de la pertinence du contenu, de l'adéquation du discours au patient et au contexte ; la gestuelle, les salutations sont autant d'éléments qui sont pris en compte. Enfin, le cours consacré à la méthodologie des tests en logopédie confronte les étudiants à une résolution de problèmes et à l'apprentissage coopératif. Cette dernière dimension s'avère fondamentale pour le logopède travaillant en institution. Malheureusement, il semble bien que le caractère formateur de la démarche ne soit pas perçu par les étudiants qui ont le projet de travailler comme indépendants... Ainsi, dans certaines circonstances, un projet professionnel bien défini peut entraver le bon fonctionnement d'un dispositif professionnalisant, nous y reviendrons.

2. DES ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES DE PROFESSIONNALISATION

En référence à l'outil d'analyse développé dans le premier article (*Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*), nous allons relever ici quelques axes « ingrédients » des dispositifs analysés qui sont susceptibles de contribuer à la construction de compétences et de l'identité professionnelle.

2.1. Les activités de production et de communication

De toute évidence, bon nombre des dispositifs repris au répertoire s'articulent autour de démarches de verbalisation, celles-ci pouvant prendre des formes très différentes. Pour les AICIP, les étudiants s'attellent à la réalisation d'un Trivial Pursuit, ce qui implique une sélection rigoureuse d'informations ainsi que la formulation adéquate de questions. Dans les GAP, un étudiant expose une problématique professionnelle rencontrée en stage, ses pairs l'interrogent, sont amenés à produire des associations libres, à réaliser une introspection puis à énoncer des propositions de solution. Dans les ateliers d'écriture réflexive, les activités de production diffèrent largement, plusieurs ressources langagières étant mobilisées, qu'il s'agisse du langage scriptural ou photographique. Ainsi, les étudiants sont amenés à une écriture tour à tour autobiographique, conceptuelle, réflexive... Les traces qui en découlent sont socialisées dans la mesure où les étudiants sont invités à partager leurs écrits. Le cours d'éducation aux médias place en interaction permanente les démarches de production et de communication : les étudiants filment/sont filmés, photographient/sont photographiés, discutent, analysent, produisent, socialisent... Dans le cadre du séminaire accompagnant les stages d'observation, les futurs logopèdes conçoivent un dossier de fin d'année dans lequel ils doivent rendre compte des observations égrenées tout au long de leur stage et notées dans un agenda. Lorsqu'ils participent au séminaire accompagnant les stages pratiques, les étudiants verbalisent leurs savoirs d'action en analysant par exemple la place du thérapeute par rapport à leur patient. Dans le cours de méthodologie des tests, ils rédigent une synthèse écrite et exposent oralement les résultats de leurs investigations sur une problématique donnée. Les futurs assistants sociaux sont invités à rédiger un rapport pour la méthodologie de la recherche sociale ; pour le cours de sociologie, ils complètent les « fiches de réappropriation individuelle », outil intéressant visant à favoriser l'appropriation d'un concept sociologique. Quant aux futures infirmières, le carnet d'apprentissage balise la rédaction de leur projet d'apprentissage : elles identifient très précisément les compétences à atteindre et les moyens pour y arriver. Dans le cours de législation, les futurs diététiciens, outre l'écriture d'un rapport, sont amenés à concevoir des outils censés expliquer un même traitement diététique à des patients différents : il importe donc de veiller à l'adéquation du langage au public envisagé. On le voit, les démarches de communication auxquelles les

formateurs recourent, se caractérisent par une très grande diversité. Les finalités des productions ainsi que les productions finales attendues varient sensiblement, les différentes ressources de la textualité semblant être convoquées au travers de l'ensemble de ces dispositifs.

2.2. La mise en contextes d'action signifiants

L'analyse des dispositifs inclus dans le répertoire laisse apparaître deux tendances majeures en ce qui concerne les contextes d'action signifiants : il semble que certains dispositifs placent réellement les étudiants dans des contextes d'action signifiants -tels que les stages- tandis que d'autres, s'ils prennent largement en compte la réalité professionnelle, maintiennent avec elle une distance plus grande. C'est notamment le cas des cours de philosophie tels qu'ils se déclinent dans les différentes formations que nous avons examinées. Ceux-ci semblent par ailleurs favoriser davantage l'acquisition de ressources déclaratives que de ressources procédurales. Le cours de philosophie destiné aux futurs enseignants évoque des contextes professionnels lors des illustrations. Dans la formation en soins infirmiers, les travaux portent sur des exemples tirés du domaine de la santé publique. En quatrième année, les investigations des étudiants portent sur des situations-types qu'ils choisissent eux-mêmes. Chez les futurs assistants sociaux, la recherche philosophique se penche sur le caractère prosaïque de la quotidienneté ainsi que sur la politique sociale et institutionnelle qui cadre cette pratique. Une réciprocité se crée dès lors entre l'implication que permet l'expérience et la prise de distance que rend possible une perspective philosophique. Par ailleurs, le séminaire accompagnant les stages d'observation en logopédie montre la diversité des tâches du logopède, la multiplicité des contextes d'intervention ou des pathologies mais les étudiants n'interviennent pas sur la réalité professionnelle. Quant au cours de sociologie chez les assistants sociaux, il tend à favoriser la capacité à comprendre les différents aspects de la vie sociale et à montrer «en quoi des éclairages sociologiques peuvent aider les étudiants à comprendre certains éléments dans la manière dont des gens développent des stratégies dans des situations données ».

En ce qui concerne les AICIP, ils sont en interaction directe avec les stages que les étudiants effectuent dans les classes. Il en va de même pour les GAP où, dès la première année, les étudiants sont placés dans des situations complexes, diverses, authentiques, comparables à des situations professionnelles. Ces situations font l'objet d'un questionnement dans les GAP. Les ateliers d'écriture réflexive sont articulés eux aussi étroitement avec les stages pratiques, ils partent du postulat que l'écriture permet une distanciation d'avec la réalité, Paul Ricoeur parlerait de refiguration du réel. Le cours d'éducation aux médias prépare essentiellement les étudiants à deux situations professionnelles bien précises, la planification et la prise en charge des cours. Le séminaire accompagnant les stages pratiques en logopédie se trouve en prise directe avec les problèmes rencontrés par les étudiants en stage actif et l'apprentissage se réalise essentiellement au travers de résolution de problèmes. Les futures infirmières, lors du séminaire consacré aux thérapies intra-veineuses, sont mises en situation et sont appelées à gérer des fiches de traitement, à manipuler du matériel, à planifier des soins, à s'exercer sur les pairs... Le carnet d'apprentissage est lui aussi articulé fortement aux stages et est également susceptible de favoriser une prise de distance avec la pratique. La supervision telle qu'elle est pratiquée chez les assistants sociaux consiste à retravailler une situation jugée problématique par le biais d'une interaction avec le formateur. La méthodologie de recherche confronte l'étudiant à des défis, à « des familles de situations-problèmes » comme la recherche d'informations, la critique et la synthèse de documents, la prise en charge d'une interview. La démarche est assez similaire dans le cours de législation destiné aux futurs diététiciens : les étudiants reçoivent des questions auxquelles ils sont susceptibles de devoir répondre dans leur vie professionnelle. Ces questions requièrent une recherche bibliographique complexe, mettant en jeu de nombreuses démarches. Les connaissances ainsi acquises devront être réinvesties dans une situation qui simule une situation professionnelle. Une grande similitude existe entre les tâches effectuées et la vie professionnelle, l'accent étant mis sur deux tâches bien précises, à savoir : la planification et la prise en charge d'un entretien. Ces deux tâches sont également travaillées au travers du cours de méthodologie des tests en logopédie. Quant au cours intitulé « méthodologie du travail social », il est focalisé sur les réalités institutionnelles du travail social et l'analyse des effets de décisions politiques ou collectives.

2.3. Les interactions suscitées entre les étudiants

La plupart des dispositifs étudiés suscitent des interactions particulières entre les étudiants, de nombreux points de convergence pouvant ici être identifiés sur les modalités de ces interactions. Ainsi, les GAP, les groupes de parole et le séminaire accompagnant les stages pratiques en logopédie fonctionnent sur un modèle similaire, d'ailleurs largement inspiré des travaux de De Peretti. Le principe est le même : un étudiant présente

une situation problématique et les pairs réagissent en écho. Comme le souligne Dominique Lemenu, « de l'interaction entre les étudiants naissent de nouvelles ouvertures sur ce que j'aurais pu dire, faire ou ne pas faire ».

Dans les AICIP, les étudiants sont amenés à concevoir en groupe un Trivial Pursuit. Pour le cours de méthodologie des tests, les futurs logopèdes mènent en groupe un travail de recherche sur une problématique donnée, débouchant sur un rapport et un exposé menés en commun. Nous l'avons déjà évoqué, une très grande disparité caractérise la qualité des interactions qui se nouent au sein des différents groupes et ce en dépit d'un accompagnement spécifique de ce point de vue. Les travaux de groupe souffrent en effet d'un très grand discrédit auprès de la plupart des étudiants auxquels nous avons été confrontés, peu perçoivent le caractère formateur de ce type de démarche. Les futurs assistants sociaux, eux aussi, doivent mener à bien un travail de groupe dans le cadre du cours de sociologie. La démarche semble plus poussée dans le séminaire consacré à la méthodologie du travail social. Le formateur organise avec les étudiants des modules d'animation, ceux-ci sont donc confrontés à la gestion et à l'animation de groupes lesquels, divisés en équipes, construisent eux-mêmes des situations-problèmes à partir des caractéristiques institutionnelles du cadre de stage. Dans le cours consacré à la démarche en soins infirmiers, les étudiants sont régulièrement amenés à travailler ensemble, ce qui permet de modifier et d'exploiter leurs représentations initiales. Au début d'une étude de concepts, les étudiants construisent ensemble la définition des concepts, ils réalisent ensuite des exercices d'application des étapes de la démarche en soins infirmiers. Différents rôles sont attribués : le garant du temps, le secrétaire, l'animateur et le rapporteur. La méthodologie de recherche permet également aux futurs assistants sociaux de confronter leurs points de vue et de faire l'exercice d'une gestion de la vie collective. Quant au séminaire relatif aux thérapies intra-veineuses, les étudiants travaillent par résolution de problèmes et sont invités à comparer leurs méthodes de travail. Les jeux de rôles, et leur évaluation, mis en place dans le cours de législation, créent des interactions assez fortes chez les futurs diététiciens. Enfin, le cours d'éducation aux médias met en jeu plusieurs types d'interactions entre les étudiants, qui sont amenés à travailler par duos ou par groupes plus conséquents. Ces regroupements suscitent des questionnements de type éthique quant à la façon de prendre en compte l'image de l'autre ou la sienne propre. Ainsi, les démarches centrées sur l'autoscopie et les discussions qui en découlent nourrissent une réflexion approfondie sur les interactions que les médias peuvent engendrer.

D'autres dispositifs semblent à première vue mettre en place des processus plus individualistes. Il en va ainsi des ateliers d'écriture réflexive où les consignes demandent aux étudiants de produire une écriture en Je, très personnelle. Pourtant, à y regarder de plus près, les étudiants conçoivent ensemble des posters, socialisent leurs écrits, réécrivent les textes initiaux qui s'enrichissent inmanquablement du regard d'autrui... La supervision consiste en une relation pédagogique individualisée mais certains superviseurs organisent parfois l'une ou l'autre supervision collective avec des étudiants travaillant au sein du même type de service social. Les étudiants peuvent dès lors mettre en évidence la diversité des stratégies mises en œuvre pour résoudre le même type de problèmes. Ce type de rencontre a également une fonction de réassurance : chaque étudiant découvre que ses pairs sont confrontés à des problématiques similaires. L'auteur du texte souligne également que la supervision suscite des interactions très fortes avec le superviseur.

A noter toutefois que les informations manquent dans plusieurs études de cas quant au caractère vraiment formatif des interactions entre étudiants. Les dispositifs suscitent-ils réellement des conflits socio-cognitifs ? Les consignes favorisent-elles réellement un apprentissage en profondeur ?

2.4. L'utilisation de ressources variées

La plupart des auteurs des textes insistent sur la complémentarité des ressources qui sont offertes aux étudiants, ressources livresques d'une part (portefeuilles de lectures, fiches techniques...), ressources humaines d'autre part (formateurs, professionnels, étudiants...). Bon nombre de dispositifs visent d'ailleurs à doter les étudiants de démarches de recherche pertinentes, c'est le cas du cours de méthodologie de la recherche chez les assistants sociaux, du cours de législation chez les diététiciens... Régulièrement, les formateurs insistent auprès des étudiants sur le fait que les savoirs théoriques, méthodologiques ou législatifs doivent être perçus comme des outils mis au service de situations problématiques. Pour concevoir leur carnet d'apprentissage, les futures infirmières peuvent recourir au référentiel de formation, reprenant les paliers de compétences à atteindre en fin d'année et les critères d'évaluation, ainsi qu'aux « documents de préparation au stage », fiches signalétiques qui fournissent des informations sur les différentes unités de soin. A plusieurs reprises, des communautés d'apprenants semblent se créer au sein des groupes-classes. Au travers des GAP, du séminaire accompagnant les stages pratiques en logopédie ou des groupes de parole chez les infirmières, les étudiants confrontent leurs points de vue à propos de situations professionnelles jugées critiques par un pair. Un processus original se met

en place dans le cours des démarches en soins infirmiers : les étudiants ayant une expérience de la maladie sont invités à faire part de leur ressenti. Chez les logopèdes, un forum de rencontres réunit les étudiants de première et de troisième année : ces derniers font état de leurs expériences de stage.

2.5. Des démarches de conceptualisation

Professionnalisation et conceptualisation vont de pair dans la plupart des dispositifs recensés. Dans les AICIP, cette conceptualisation revêt même un caractère ludique dans la mesure où les étudiants doivent reformuler des éléments théoriques sous la forme de questions insérées dans un Trivial Pursuit. Via les ateliers d'écriture réflexive, les futurs enseignants prennent connaissance d'articles théoriques et recourent à des modèles explicatifs relatifs à la fonction enseignante, ces modèles devant sous-tendre et enrichir les analyses qu'ils élaborent au sujet de leur propre parcours de formation. Dans le cours d'éducation aux médias ou le cours de méthodologie des tests en logopédie, des grilles de lectures théoriques permettent de reconceptualiser des situations professionnelles comme la planification et la prise en charge d'un cours ou d'un entretien logopédique.

Il en va de même pour la sociologie chez les assistants sociaux : la présentation systématique des courants sociologiques, la construction de fiches d'appropriation et le travail en équipe doivent s'envisager comme autant de moyens pour aider les étudiants à conceptualiser des aspects de la réalité, la finalité ultime étant de favoriser une meilleure compréhension des pratiques. Les futurs diététiciens, par le biais des jeux de rôles et de l'écriture du rapport, peuvent reconceptualiser les situations professionnelles et recontextualiser les acquis générés par le dispositif. Dans la formation des assistants sociaux, le cours de méthodologie de la recherche sociale amène les étudiants à analyser, à comparer et à critiquer les conceptualisations de différents auteurs. Les étudiants appliquent et opérationnalisent ces concepts, ils essaient de se forger leurs propres concepts.

Les cours de philosophie visent eux aussi explicitement des démarches de conceptualisation. Les futurs enseignants confrontent leurs idées avec des textes théoriques. Le cours tel qu'il se décline chez les assistants sociaux ambitionne de créer une rupture avec le sens commun. Des concepts comme « contrat », « autonomie », sont l'objet d'éclairages à partir des jeux et enjeux sociaux dans lesquels ils s'inscrivent. Le cours de philosophie accompagne les futures infirmières de la première à la quatrième année. Une évolution est nettement perceptible entre le début et la fin de la formation : la réflexion porte d'abord sur des situations quotidiennes puis sur des problématiques professionnelles en prise directe avec les préoccupations des infirmières en devenir.

Quant aux groupes de parole chez ces futures infirmières, ils ne comportent pas vraiment de temps de structuration de savoirs mais ils s'inscrivent davantage dans une logique d'exploitation du vécu de stage, en relation avec des référents théoriques portant sur la relation d'aide, l'objectif étant de développer une compétence de communication. Le cours consacré aux thérapies intra-veineuses veille à établir des liens explicites avec les principes de base à respecter comme l'hygiène, l'asepsie... Pour le séminaire de démarches des soins infirmiers, les étudiants partent d'emblée de situations très contextualisées comme leur propre expérience de malade, des bandes dessinées (*Les femmes en blanc*) et ils confrontent leurs productions, ils comparent, font émerger des points communs et des divergences... S'ensuit une généralisation – décontextualisation – conceptualisation de notions comme les soins infirmiers, ce qu'est une infirmière... En outre, la théorie de Virginia Henderson constitue une grille de lecture très opératoire pour les étudiants.

2.6. Les modalités d'évaluation

Un commentaire doit être apporté sur les démarches d'évaluation telles qu'elles sont pratiquées dans les dispositifs étudiés. Cet aspect semble en effet constituer un point nodal des processus mis en place par les formateurs. Un seul dispositif ne comporte pas d'évaluation à enjeux certificatifs, il s'agit des groupes de parole. La formatrice insiste d'ailleurs sur le fait que cette absence d'évaluation conditionne le bon fonctionnement des ateliers et permet aux étudiantes d'exprimer leur vécu de façon franche et authentique.

La lecture de l'ensemble des textes révèle de nombreux points de convergence. Si les critères d'évaluation sont généralement communiqués très clairement aux étudiants, aucun formateur ne se risque à demander aux étudiants de formuler eux-mêmes les critères. Il n'existe donc pas véritablement de démarches d'autoévaluation, sans doute serait-il plus pertinent de parler de co-évaluation, l'évaluation produite par l'étudiant étant la plupart du temps confrontée à celle du formateur. En outre, bon nombre de dispositifs incluent

à la fois une évaluation formative et sommative, les formateurs ajoutant généralement qu'ils privilégient les processus mis en œuvre plutôt que le produit fini. En règle générale, les processus de régulation des dispositifs prennent les formes diverses suivantes : co-évaluation formative avec le formateur, feed-backs répétés et précis, évaluation entre pairs,... Beaucoup de formateurs soulignent par ailleurs qu'ils ne visent pas la simple restitution de notions théoriques mais une véritable appropriation en profondeur. Si les démarches mises en œuvre peuvent paraître très élaborées, la plupart des formateurs avouent leur insatisfaction face au processus évaluatif qui semble faire l'objet de remaniements incessants. Précisons enfin que la présente recherche a permis d'investiguer plus avant les pratiques évaluatives inscrites dans deux dispositifs. Ainsi, pour le cours de méthodologie des tests, une grille d'évaluation a été conçue conjointement par la chercheuse et le formateur. Celle-ci a été insérée dans le contrat de formation distribué aux étudiants. Les ateliers d'écriture réflexive ont fait l'objet d'une démarche originale dans la mesure où la chercheuse a pris en charge l'évaluation formative des dossiers en cours d'élaboration tandis que l'évaluation sommative incombait à la formatrice.

2.7. Et les cours magistraux ?

Une idée communément admise veut que la professionnalisation s'accommode mal d'exposés magistraux. Qu'en est-il dans nos dispositifs ? Il semble bien que les cours ex-cathedra soient insérés ponctuellement parmi des démarches diverses, plus actives et inductives. Dans le cours de philosophie destiné aux enseignants, la formatrice analyse différents termes, présente des aspects théoriques et des démarches intellectuelles propres à l'attitude philosophique. Cependant, des interactions répétées sont créées avec les étudiants, lesquels sont par la suite invités à conceptualiser, problématiser ou argumenter... Pour le cours consacré à la méthodologie des tests, ce sont les étudiants eux-mêmes qui réalisent des exposés sur des problématiques données. En sociologie, les futurs assistants sociaux assistent à des cours ex-cathedra à raison de 80% du cours. Les vingt pourcents restant sont consacrés à des travaux en équipes : chaque étudiant expose à ses pairs un concept explicitant certains points soulevés par le professeur, lequel se réfère à des situations concrètes et connues des étudiants. Une même problématique, l'extension rapide du GSM, est envisagée sous différentes perspectives. Le formateur essaie en outre de susciter des exemples chez les étudiants, ceux-ci complètent alors les « fiches de réappropriation individuelle ». Pour le cours consacré aux démarches en soins infirmiers, deux cours sur huit consistent en des exposés magistraux mais ceux-ci sont préparés soigneusement : ils sont truffés d'exemples et d'anecdotes révélatrices pour que les notions abordées prennent une coloration concrète, en lien avec la profession.

2.8. Conclusion

Ces deux premières parties de l'article visaient à tenter d'identifier les points de convergence ou de divergence entre les vingt dispositifs que nous avons décrits et analysés. Des similitudes ont effectivement été dégagées par rapport aux problématiques que nous avons envisagées : similitudes quant aux interactions suscitées, aux démarches évaluatives, aux ressources offertes... Pourtant, le lecteur ne peut qu'être frappé par la variété et la richesse des processus que les formateurs mettent en place dans leur contexte d'enseignement. Il est également révélateur de noter que tous ces dispositifs ne constituent pas des canevas figés et intangibles. Au contraire, ils font l'objet de remaniements incessants, parfois suscités par des réformes institutionnelles. Nous découvrons les formateurs soucieux d'accompagner pas à pas leurs étudiants vers une professionnalisation réussie, soucieux de l'acquisition de ressources déclaratives et procédurales, soucieux d'une construction identitaire positive...

3. LES DÉMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

Nous proposons maintenant de présenter les démarches d'accompagnement qui ont été menées dans le cadre de la recherche. Dans un premier temps, nous expliquerons brièvement les motivations qui sous-tendent cet accompagnement ainsi que les enjeux poursuivis. Nous définirons notre cadre théorique avant de rappeler les bénéfices attendus pour les différents partenaires impliqués. Dans un second temps, nous décrirons de façon succincte les démarches qui ont été entreprises dans les quatre Hautes Ecoles partenaires. Nous ferons état, dans un troisième temps, des regards croisés des différents acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement. Quels écueils avons-nous rencontrés ? Quelles sont les limites de notre intervention ? Quelles en ont été les retombées positives ? En guise de conclusion, nous évoquerons enfin quelques questions qui restent en suspens.

3.1. Fondements de notre intervention

3.1.1. Pourquoi cet accompagnement ?

Le processus d'accompagnement mis en place dans le cadre de la recherche visait principalement le développement de compétences professionnelles chez les acteurs (les formateurs) qui y furent impliqués ; ces compétences professionnelles devant leur permettre de proposer des dispositifs de formation contribuant davantage au développement de compétences et d'une identité professionnelles chez leurs étudiants.

Après avoir placé certains formateurs dans une double tâche d'écriture et d'analyse de dispositifs professionnalisants mis en place au sein de Hautes Ecoles, au départ d'un outil créé en collaboration « chercheurs et praticiens », il nous paraissait intéressant d'accompagner certains de ces dispositifs non seulement pour permettre à ceux-ci d'évoluer au niveau de leur conception, mais également pour faciliter l'appropriation et la mobilisation de concepts psychopédagogiques tels que contextes d'action signifiants, interaction, réflexivité, conceptualisation, évaluation, motivation,...(repris dans la fenêtre « P comme Professionnalisant » de l'outil DiPro(s), ceux-ci étant des incontournables pour décrire, analyser et réguler des pratiques de formation professionnalisantes).

Si l'accompagnement devait mobiliser des compétences nouvelles chez les co-chercheurs, il nous semblait qu'il était également susceptible de développer chez eux des composantes identitaires nouvelles. Ainsi, le processus mis en place pouvait contribuer à amorcer un habitus de chercheur chez les formateurs impliqués dans notre recherche, ceux-ci étant appelés à devenir des personnes-ressources dans leur institution. Nous nous permettons d'insister sur le fait que le statut de co-chercheur constitue une modalité relativement originale dans la mesure où bon nombre de recherches-action n'impliquent pas des acteurs de terrain détachés pour un temps partiel.

Le débat sur les formateurs-chercheurs est particulièrement polémique. Faut-il dissocier fortement la recherche et l'enseignement, assimiler les deux activités ou les placer sur un continuum ? Pour notre part, nous nous rallions volontiers à l'opinion de Barbier, lequel estime que si les praticiens ne font pas de la recherche en tant que telle, ils peuvent néanmoins accéder à ce qu'il appelle « l'activité d'intelligibilité » (2001, p. 314). Les praticiens produisent selon lui des savoirs d'expérience, des savoirs opératifs, des savoirs relatifs à la conduite de l'action, des représentations ou des savoirs théoriques et des représentations ou des savoirs d'intelligibilité. Cette précision nous permet donc de nuancer légèrement ce que nous avançons dans le paragraphe précédent : le terme « chercheur » ne doit pas ici être pris dans son acception habituelle, il s'agit plutôt d'aider les co-chercheurs à développer des activités d'intelligibilité plutôt que de faire de la recherche proprement dite.

3.1.2. Quels sont les fondements théoriques de notre démarche ?

La philosophie des démarches d'accompagnement mises en place s'inscrit dans cette idée développée par Blin : « La notion d'accompagnement stipule une demande des personnels et le rejet de toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir (hiérarchique ou scientifique). Il s'agit bien, au contraire, de concevoir des dispositifs, des démarches et des outils pour aider les professionnels à analyser et comprendre leurs problèmes et les soutenir dans leur recherche de solutions adaptées au contexte local » (Blin, 1997, p. 216).

Visant une modification de la manière d'agir, de penser des acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement, changement non pas imposé, venu d'en haut mais bien né d'une volonté et compréhension personnelle – suivant le principe du « changement émergent » (Cros, 1998 ; Fortin et Gélinas, 1998) -, nous avons fait le choix de combiner les principes de l'action – « learning by doing » (Dewey, 1938)- plaçant les acteurs impliqués dans des démarches de résolution de problème, de production,...et ceux du compagnonnage cognitif – « apprendre de l'expérience vécue par des activités de réflexion dans et sur l'action », « coaching » (Lessard, 1998 – Tardif et Lessard, 1999)- favorisant la prise de recul, des apports conceptuels, la construction de ressources professionnelles.

Visant le développement d'une nouvelle culture - la réflexion continue sur les pratiques – nous avons voulu la renforcer en l'appuyant sur un « apprentissage interactif, en coresponsabilité, engagé dans une cause commune » (Hargreaves et Evans, 1997).

Cette solidarité suscitée pour faire face à des situations complexes est essentielle, c'est à travers elle que l'on peut espérer voir se développer l'autonomie, la responsabilité, la prise de risque..., conditions pour qu'une progression, une innovation s'installe.

L'accompagnement, tel qu'il a été conçu et assuré, cherchait à créer un lieu d'exploration coopérative, d'apprentissage collaboratif réunissant des praticiens et des chercheurs., défini par Gather Thurler (1996) comme un « espace de professionnalisation interactive au sein d'une équipe de praticiens – chercheurs réflexifs ».

3.1.3. *Quels sont les bénéfices attendus ?*

Cela va de soi, il faut distinguer les bénéfices attendus pour les Universités et pour les Hautes Ecoles. Pour les Universités, l'accompagnement devait permettre d'effectuer une première validation de l'outil DiPro et de confronter les données théoriques sur la professionnalisation ou l'innovation à des expériences contextualisées. Quant aux Hautes Ecoles, elles devaient bénéficier d'un apport conceptuel et méthodologique quant à la conception d'un dispositif. Les équipes éducatives ayant également la possibilité de recevoir une expertise pédagogique. De part et d'autre, l'accompagnement était susceptible de créer ou de renforcer des partenariats.

3.2. *Quelles démarches ont été mises en œuvre ?*

Avant de détailler plus précisément les démarches qui ont été entreprises dans les quatre implantations, nous devons insister sur le fait qu'il faut dissocier le point de départ qui a été choisi par l'équipe de l'UCL d'une part, et par l'équipe de l'ULg, d'autre part. Ainsi, l'équipe de l'UCL a choisi d'accompagner une *équipe* éducative, dans le but d'améliorer un dispositif professionnalisant. En revanche, l'équipe de l'ULg a préféré accompagner la mise en place et l'expérimentation d'un *dispositif*, l'objectif ultime étant que cette expérience puisse être relatée à l'équipe éducative dans un but formatif. Cela étant, si la porte d'entrée diffère, la visée reste néanmoins similaire. Nous tenterons à chaque fois de faire état des avis croisés des différents acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement. Nous essaierons de dégager les atouts et les limites de nos démarches.

3.2.1. *Des démarches d'accompagnement collectif*

3.2.1.1. *Le carnet- le projet d'apprentissage (HELdV-ISEI : formation d'infirmiers)*

L'accompagnement du dispositif et de son outil intitulé « Carnet – Projet d'apprentissage » a débuté en juin 2002 au cours d'une journée (pédagogique) de bilan à laquelle M. Coupremanne, chercheur UCL, fut invité. Ce fut l'occasion d'une part d'établir un premier contact avec l'équipe des formateurs de l'ISEI, d'autre part de soutenir l'analyse des productions réalisées au sein de différents groupes de réflexion qui s'étaient réunis tout au long de l'année académique 2001-2002., de fournir des conseils, d'apporter quelques éclairages. Ce fut aussi l'occasion de proposer à l'équipe l'idée d'un projet d'accompagnement pour l'année académique 2002-2003.

Plusieurs journées de travail proposées aux membres de l'équipe pédagogique de l'ISEI dans le cadre de cet accompagnement ont permis de privilégier les expériences en place, de prendre de la distance, de les confronter et les nourrir par des apports théoriques ; de les faire progresser grâce à une responsabilité partagée par tous les acteurs impliqués. Ces mêmes principes, à travers la fenêtre « P comme Professionnalisant » ont été identifiés comme des conditions favorisantes pour le développement de compétences et de l'identité professionnelles.

3.2.1.2. *La supervision des stages et des TFE* (HECE – dépt social : formation d'assistant social)

La mise en place d'un accompagnement basé sur des démarches réflexives autour de la pratique de dispositif de formation « la supervision » dans la formation des assistants sociaux (pour plus de détails sur ce dispositif, nous vous renvoyons au répertoire) fut un défi plein d'inconnues. Défi notamment dans le fait de réunir et de mobiliser une série de formateurs qui y sont impliqués - chacun d'eux ayant des conceptions et des pratiques personnelles à propos de la « supervision » - pour une réflexion en profondeur devant les amener à analyser et à ajuster cette pratique de formation, dans la perspective de proposer une formation davantage cohérente et toujours plus professionnalisante.

Au départ, il faut souligner l'intérêt qu'ont manifesté les différents formateurs « superviseurs » impliqués dans le dispositif mis en analyse, même si les objectifs et les modalités d'accompagnement restaient encore imprécis, probablement parce que la réflexion plus approfondie proposée contrastait avec certaines réunions antérieures, ces dernières ayant porté principalement sur l'un ou l'autre point précis et concret concernant ce dispositif. Aussi, il faut souligner qu'en soi, la mise en place d'un espace-temps de parole était déjà en lui-même un acquis important.

Le groupe s'est inscrit rapidement dans une optique de recherche-action focalisée sur l'analyse d'un problème décisif, spécifique à perspective professionnalisante : le transfert des ressources théoriques apportées par une formation vers la pratique. La réflexion menée sur la supervision plus spécialement en troisième année au départ, va aussi s'élargir à l'ensemble de la formation. La recherche-action va donc se poursuivre l'an prochain, cette fois avec un objectif davantage ciblé ; il reste à mettre en œuvre une méthodologie adaptée. Un désir exprimé, c'est que les collaborations mises en place dans le cadre de ce processus d'accompagnement se poursuivent, quelle que soit la suite donnée à la recherche qui les a initiées, les acteurs ayant pris conscience de la nécessité d'ancrages théoriques qui permettront d'abord de clarifier certains concepts, d'enrichir les conceptions actuelles des participants et ensuite d'orienter certains choix au sein des pratiques pour qu'elles se révèlent plus professionnalisantes.

Nous pouvons conclure que malgré des hésitations, des détours et des redondances, l'effet positif majeur identifiable, à ce jour, dans le processus d'accompagnement du dispositif de la « supervision » réside dans la mise en commun de problèmes vécus par ces formateurs de manière isolée, de par la nature même de la supervision.

L'espace de parole et de réflexion créé par l'accompagnement du dispositif a enclenché un processus de changement au sein du groupe de formateurs impliqués, caractérisé par une dynamique interactive et coopérative.

3.2.1.3. *Pour les deux dispositifs*

Pour les deux dispositifs d'accompagnement mis en place entre l'UCL et les Hautes Ecoles Léonard de Vinci et Charleroi-Europe, la volonté initiale était bien sûr d'assurer concrètement des ajustements dans les pratiques de formation dans la perspective de les rendre davantage professionnalisantes.

Mais ces gains souhaités et obtenus n'ont d'intérêt que dans la mesure où les démarches d'accompagnement entreprises ont également des effets à plus long terme, cette fois sur les acteurs mis en présence.

Du côté du *chercheur*, trois bénéfices semblent notamment pouvoir être identifiés :

- d'une part, il y a eu toute la remise en question personnelle dont il a dû faire preuve pour remplir ce rôle en général peu pris en charge par un chercheur ; l'expertise dont il fait preuve généralement a dû être élargie et approfondie ;
- d'autre part, ce type de travail collaboratif mené avec des partenaires issus de Hautes Ecoles a également participé à la construction d'une identité nouvelle ;
- enfin, ces expériences ont contribué à un enrichissement du savoir d'expérience chez le chercheur, notamment dans le fait d'être intervenu dans des domaines, vis-à-vis de publics qu'il n'avait jamais approchés jusqu'à ces expériences d'accompagnement.

Du côté des *partenaires* impliqués dans le dispositif d'accompagnement, nous pouvons

nous arrêter sur les co-chercheurs mais également sur les autres personnes ayant été impliquées dans le processus d'accompagnement.

Si l'on analyse le cas des *co-chercheurs* :

- d'une part, leur identité professionnelle s'est trouvée modifiée, notamment par le rôle qu'ils ont été amenés à remplir tout au long de ces expériences ; ils se sont retrouvés, à l'interface entre le niveau universitaire (celui davantage de la recherche) et le niveau non universitaire (davantage centré sur une formation pratique).
- d'autre part, toute la formation personnelle qu'ils ont pu en retirer doit leur permettre de remplir à l'avenir le rôle de personne ressource au sein de leur institution.

Si l'on se penche maintenant sur le cas des *acteurs de Hautes Ecoles* (professeurs, étudiants, maîtres de stage) qui ont été impliqués, des effets intéressants ont pu être constatés :

- un espace interactif et réflexif a réellement été créé et développé au sein des institutions ou du moins au sein de groupes de personnes impliquées appartenant à ces institutions ; cela s'est traduit par un esprit de partage, une communication positive ;
- une acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles stratégies liées aux interventions successives du chercheur ou d'autres personnes ressources mobilisées dans le cadre de cet accompagnement ;
- le développement et la production d'outils concrets devant permettre de faire progresser la formation ; une créativité et une autonomie ont pu être constatées ;
- une reconnaissance mutuelle traduite par le respect de la parole de l'autre ;
- une autre place accordée à l'étudiant.

Tous les effets constatés à l'issue de ces processus d'accompagnement qui prenaient au mieux en compte les facteurs que nous avons identifiés comme professionnalisants dans l'outil DIPRO développé au cours de cette recherche, semblent bien renforcer la pertinence de celui-ci.

3.2.2. *Accompagnement focalisé sur des dispositifs*

3.2.2.1. *Un dispositif centré sur l'écriture réflexive en formation d'enseignants (HE Charlemagne) :*

Le dispositif qui a été expérimenté dans le cadre de l'accompagnement fait l'objet d'un texte très détaillé qui figure dans le répertoire (*Le dossier de l'enseignant. Vers une écriture réflexive*). Nous préférons renvoyer le lecteur à ce texte. Celui-ci précise clairement quelles ont été les différentes phases du projet, les enjeux poursuivis, les activités mises en place, les fondements théoriques, les résultats obtenus...

Nous ferons d'abord état du point de vue de la formatrice (co-chercheuse). Son avis semble tout à fait positif dans la mesure où elle ne semble pas évoquer de limite ou de regret par rapport aux démarches qui ont été menées. Elle estime en effet avoir perçu une amélioration sensible du dispositif. Elle apprécie le fait que l'attitude des étudiantes face à l'écriture ait été prise en compte. Selon elle, les consignes d'écriture étaient variées, attrayantes, tout à fait en lien avec les stages et les préoccupations du métier. Il lui semble que ce type de dispositif est susceptible de favoriser la réflexivité des futurs praticiens. Elle ajoute par ailleurs que des compétences essentielles ont été travaillées, à savoir : la capacité à se remettre en question et à prendre du recul. Enfin, elle souligne le très bon climat de travail qui a été instauré en classe, celui-ci a vraisemblablement permis à chacune de s'exprimer en toute confiance.

La chercheuse se rallie tout à fait à l'opinion exprimée par la formatrice. Elle espère avoir contribué à améliorer le dispositif existant en proposant des consignes d'écriture plus précises, ciblant une compétence spécifique. Il semble également que la procédure d'(auto)-évaluation proposée peut utilement guider les étudiantes dans l'appropriation progressive de l'écriture réflexive et peut aider la formatrice à émettre un feedback circonstancié à l'étudiante. La dissociation des rôles dans l'évaluation a d'ailleurs paru constituer une modalité très intéressante à promouvoir par la suite. Si les écrits obtenus sont encore porteurs, dans certains cas, d'annotations naïves ou d'incomplétudes, ils manifestent une réflexivité plus aboutie ainsi qu'un usage plus précis des ressources de la textualisation. Le fait, par exemple, d'inviter systématiquement les étudiantes à relire leur texte en fonction d'indicateurs spécifiques a permis une amélioration sensible des premiers écrits. L'accompagnement a également permis d'expérimenter sur le terrain des outils conceptuels et méthodologiques issus de la recherche la plus récente. Enfin, il importe de souligner la forte implication des étudiantes dans le dispositif, l'une d'elles allant jusqu'à affirmer que la rédaction de sa storyline a constitué l'une des activités les

plus formatives de sa formation. La formatrice a réservé un accueil chaleureux et enthousiaste aux activités qui lui étaient soumises.

Les limites du dispositif d'accompagnement résident dans son caractère trop local. Alors que nous ambitionnions d'accompagner un dispositif dans le but de répercuter les résultats obtenus auprès de l'équipe éducative et, partant, de l'outiller quant à l'écriture réflexive et à la professionnalisation, il est apparu très vite que, dans le contexte de la Haute École concernée, une démarche collective s'avérait hasardeuse. Nous regrettons aussi que l'élaboration des activités n'ait pas davantage pris la forme d'une co-construction mais se soit limitée à une négociation d'activités conçue par la seule chercheuse.

3.2.2.2. *Un dispositif d'apprentissage coopératif en formation de logopèdes (HE de la Ville de Liège) :*

De nouveau, l'accompagnement a porté sur un dispositif qui fait l'objet d'une description et d'une analyse très détaillées incluses dans le répertoire. Le lecteur pourra se reporter à ce texte s'il souhaite prendre connaissances des modalités du processus qui a été mis en place.

Le bilan est nettement plus contrasté s'agissant de ce dispositif. Si le *formateur* estime que l'accompagnement a été très formatif en ce qui le concerne, il fait état de plusieurs regrets. Il constate d'abord que les étudiants étaient massivement demandeurs de cours purement transmissifs. Il déplore en outre le fait que les dissensions au sein du Collège de direction aient compromis l'organisation d'une journée de formation visant à diffuser les résultats de la recherche auprès des collègues de la Haute École. Enfin, il dit éprouver une grande difficulté à évaluer les effets du dispositif pour l'année à venir et pour la future profession.

La *chercheuse* défend un point de vue assez similaire à celui exprimé par le co-chercheur, avec qui a été nouée une collaboration fructueuse et chaleureuse. Plusieurs indices (réponses aux questionnaires, interventions en classe...) semblent attester que le dispositif a renforcé le rejet par certains étudiants de démarches professionnalisantes, du moins dans le sens où nous entendons ce terme. Nous continuons à penser que les activités mises en place avaient toute leur pertinence : elles sont fondées théoriquement et ont été éprouvées depuis plusieurs années. À titre d'hypothèse explicative, on peut suggérer un décalage important entre ces activités, et la philosophie qui les sous-tend d'une part, et le reste de la formation d'autre part. Dès lors, il nous paraissait très important d'organiser pour l'ensemble de l'équipe éducative de la section une journée de formation et d'information. Le projet qui avait recueilli l'assentiment de la Directrice-Présidente s'est heurté à des refus au sein du Collège de direction, en raison de conflits internes tout à fait indépendants de notre recherche.

Si le bilan s'avère finalement décevant du point de vue de la formation, nous pouvons néanmoins relever une conclusion intéressante quant à la recherche sur la professionnalisation : on ne professionnalise pas les étudiants malgré eux ! Apparaît en filigrane toute l'importance de prendre en compte le point de vue des différents acteurs sur la professionnalisation : le fossé entre la recherche théorique à ce sujet et la réalité empirique, c'est-à-dire les conceptions des acteurs de terrain, est parfois énorme... Raymond et Lenoir (1998) avaient quant à eux souligné l'importance d'étudier les représentations des formateurs sur la professionnalisation. Nous sommes tentés d'ajouter que le point de vue des étudiants est, lui aussi, crucial...

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

La dynamique mise en place à travers ces processus d'accompagnement semble, actuellement, se poursuivre... au-delà de ce que nous avons pu construire ensemble. Dans les équipes qui se sont mobilisées, une autonomie de développement s'est installée ou renforcée.

De plus, un désir clair s'est exprimé, la poursuite de ce type de collaboration à l'avenir. Cela nous renvoie à deux questions :

- Où trouver les moyens ? Quelles modalités de fonctionnement imaginer pour que de telles expériences de synergie entre le milieu universitaire et celui des Hautes Ecoles puissent se développer à l'avenir ?

- Ce nouveau rôle rempli par les chercheurs sera-t-il reconnu ? L'identité de chercheur dans le cadre de recherches collaboratives ne devrait-elle pas évoluer pour que de telles expériences ne restent pas marginales et sans suite ?

Dans le cadre de cet article, nous espérons avoir incité le lecteur à prendre connaissance de quelques lignes de force du répertoire de dispositifs professionnalisants. Nous avons également esquissé divers processus d'accompagnement très contrastés. Les diverses tentatives que nous avons menées dans le cadre de notre recherche s'inscrivent dans la volonté d'outiller les formateurs quant à une professionnalisation accrue de leurs étudiants et de fournir aux chercheurs des données de recherche originales. Nous avons ainsi conçu un outil descriptif et interprétatif, un vaste répertoire de dispositifs et nous avons mis en place des démarches d'accompagnement fortement ciblées et contextualisées. L'initiative revient maintenant aux formateurs et aux chercheurs. A eux de valider ces outils sur le terrain, à eux de confronter nos résultats de recherche à la lumière d'autres référents théoriques ou empiriques...

Cette recherche ouvre également vers d'autres perspectives. Un autre volet de la recherche a consisté dans des « enquêtes » auprès des divers acteurs de la formation quant à leurs conceptions du métier et à leur évolution. Nous avons réalisé des questionnaires et les avons appliqués aux étudiants en formation, à leurs formateurs ainsi qu'à des professionnels (plus particulièrement des maîtres de stage).

Les résultats sont sommairement présentés au chapitre 3 du rapport final. D'abord, les conceptions du métier sont très différentes selon les échantillons : assistants sociaux, enseignants, infirmières, logopèdes. Mais aucune généralisation ne peut être faite quant aux étudiants et formateurs des quatre filières d'étude. Il s'agit davantage peut-être de culture d'équipe ou de culture d'établissement que de caractéristiques des conceptions des acteurs dans les quatre filières. Ces résultats sont utiles davantage comme préalables à des recherches ultérieures. Des hypothèses prometteuses ressortent.

Particulièrement, l'effet de formation de la 1^e à la 3^e année d'études se caractériserait par une valorisation accrue des nouveaux modèles de professionnalité (praticien-réflexif, acteur social, personne) par rapport aux modèles de professionnalité plus traditionnels (professionnel instruit et technicien).

On pourrait ainsi, par de telles recherches, commencer à répondre à la question plus générale : les dispositifs reconnus comme « professionnalisants » ont-ils effectivement des effets en termes de compétences professionnelles et de transformations identitaires ?

SÉLECTION BIBLIOGRAPHIQUE

- BARBIER Jean-Marie et GALATANU Olga (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000.
- BARBIER Jean-Marie et KADDIURI Mokhtar, Formation et dynamiques identitaires. *Education permanente*, n°128, 1996.
- BAUCHESNE, A., GARANT, C., LANE, J. & DUMOULIN, M-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In : A. Bauchesne, S. Martineau & M. Tardif (Dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke, Editions du CRP, pp. 97-112.
- BECKERS, Jacqueline, PAQUAY, Léopold, COUPREMANNE, Michel & SCHEEPERS, C., *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif ?* Bruxelles, Ministère de l'Éducation, 2002 (www.enseignement.be).
- BECKERS Jacqueline, *Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi : l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socio-constructiviste*, communication présentée au colloque sur le constructivisme, Genève, septembre 2000.
- BECKERS Jacqueline, *Progresser ensemble vers une plus grande intelligence des pratiques pédagogiques : les conditions et les effets d'un dispositif de compagnonnage réflexif en formation initiale de formateurs d'enseignants*, in ACFAS, mai 2001
- BECKERS, J., Préparer de futurs enseignants à développer les compétences essentielles chez tous leurs élèves : les enjeux d'une réforme. *Puzzle*, 11 janvier 2002.
- BECKERS, Jacqueline, Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation* (accepté pour parution)
- BEDARD Denis, FRENAY Marianne, TURGEON Jacynthe et PAQUAY Léopold, Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'« apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques ». *Res academica*, vol. 18, n°1 et 2, 2000, pp. 21-46.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- BLIN Jean-François, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris L'Harmattan, 1997.
- CROS Françoise (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, INRP/IUFM, coll. « Horizons pour la formation », 1998.
- DEJEMEPPE Xavier et DEZUTTER Olivier, Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels. *Recherche et formation*, 36, octobre 2001.
- DEWEY, J., *The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, 1938 (trad. Française par G. Deledalle : *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France, 2^{ème} éd.).
- FORTIN R. et GELINAS A., « Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école », in G. Pelletier (dir.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck, 1998, pp. 47-69.
- FRENAY Mariane, NOEL Bernadette, PARMENTIER Philippe et ROMAINVILLE Marc, *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- GATHER THURLER M., « Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites », in M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, 1996a.
- GATHER THURLER, M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, E.S.F., 2000.
- HARGRAEVES A. et EVANS R. (dir.), *Beyond Educational Reform*, Buckingham, Open University Press, 1997.

- HUBERMAN, M., Networks That Alter Teaching : conceptualization, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, Vol 1, n° 2, 1995a, pp. 193-212
- HUBERMAN, M., Un nouveau modèle de développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 1986, pp. 5-16
- LESSARD, C., *La professionnalisation comme discours sur les savoirs et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*, Texte de la conférence de clôture du *Colloque du REF*, octobre 1998, Toulouse, France.
- PAQUAY Léopold et SIROTA Régine (Ed.), *Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de formation. Recherche et formation*, n°36, octobre 2001.
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996 (3^e éd. 2001).
- PAQUAY Léopold, L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnements. In : L. Paquay, G. Carlier, L. Collès & A-M. Huynen (Eds), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2002, pp. 11-18. (site www.i6doc.com)
- PARMENTIER Philippe et PAQUAY Léopold, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.*, Louvain-la-Neuve, UCL, Grifed, Document inédit.
- PASTRE Pierre, SAMURCAY Renan et BOUTHIER Daniel (coord.), Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Education permanente*, n°123, 1995.
- PERRENOUD Philippe, Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, pp. 59-76.
- PERRENOUD Philippe, Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, vol. XXVI, n°3, septembre 1996, pp. 543-562.
- RAYMOND, D. et LENOIR, Y., *Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- SAUSSEZ Frédéric et PAQUAY Léopold, Décrire des pratiques et des dispositifs de formation « innovants » en formation initiale d'enseignants. Pour quoi ? Comment ? *Pédagogies*, n°10, 1994, pp. 80-84.
- SCHON Donald A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques, 1994.
- TARDIF M. et LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- WITTORSKI Richard, Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. In : Françoise CROS (dir.), *Dynamique du changement*, Versailles, s.d.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. LE RÉPERTOIRE DE DISPOSITIFS PROFESSIONNALISANTS : REGARDS CROISÉS	1
1.1. <i>Les étudiants en voie de professionnalisation</i>	2
1.2. <i>Les metteurs en scène de la professionnalisation</i>	2
1.3. <i>Des dispositifs micro ou macro ?</i>	3
1.4. <i>L'historique des dispositifs</i>	3
1.5. <i>Le développement des composantes identitaires</i>	3
2. DES ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES DE PROFESSIONNALISATION	4
2.1. <i>Les activités de production et de communication</i>	4
2.2. <i>La mise en contextes d'action signifiants</i>	5
2.3. <i>Les interactions suscitées entre les étudiants</i>	5
2.4. <i>L'utilisation de ressources variées</i>	6
2.5. <i>Des démarches de conceptualisation</i>	7
2.6. <i>Les modalités d'évaluation</i>	7
2.7. <i>Et les cours magistraux ?</i>	8
2.8. <i>Conclusion</i>	8
3. LES DÉMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT	8
3.1. <i>Fondements de notre intervention</i>	9
3.1.1. Pourquoi cet accompagnement ?	9
3.1.2. Quels sont les fondements théoriques de notre démarche ?	9
3.1.3. Quels sont les bénéfices attendus ?	10
3.2. <i>Quelles démarches ont été mises en œuvre ?</i>	10
3.2.1. Des démarches d'accompagnement collectif	10
3.2.2. Accompagnement focalisé sur des dispositifs	12
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	13
SÉLECTION BIBLIOGRAPHIQUE	15